

新任保育者が表わす保育エピソード

小泉 敦子*

The Analysis of Episodic Records of the Childcare by a Novice Teacher in Nursery School

Atsuko KOIZUMI

1. 問題と目的

多くの保育者は養成校での学修を経て、その直後から保育の現場へ就職し、初任者として保育に携わりキャリアを積んでいく。その過程において様々な節目や課題が訪れるとされている(秋田 2000、高濱 2000)。養成校卒業後すぐに着任した新卒の保育士(以後、新任保育者)の保育経験は、実習時のみであるものがほとんどであるため、特に初年次は新規採用者のための継続的な研修が必要となり園内研修も位置付けられている(例えば「保育士の研修体系」検討特別委員会 2007、楽天リサーチ株式会社 2015)。本論では、保育士の働く現場である保育所において行われた初年次園内研修の実践例を取り上げ、新任保育者が保育とどのように取り組んでおり、保育所という組織がどのように育成を進めていくことが望ましいのかを考える一端としたい。

本論で取り上げるA保育所においては、新規採用者は、3歳未満児クラスに配属されることが殆んどであり、先輩保育者とチームを組んで担任として勤務している。研修としては、先ずは毎日の日誌を書き一日の生活の流れを覚えていくこと、その中で、保育者の援助や配慮事項を考える。そして、一日の反省や評価を書き、明日の保育に繋げていくことが身に付くように、数か月間継続していく。継続し様々な活動に対しての保育者の援助や配慮が明らかに出来るようになった頃に、エピソード記述の書式に変えた研修に移行する。

エピソード記述については、鯨岡は一連の著書、講演(鯨岡 2009、2015a、2015b、鯨岡・鯨岡 2009)において次のように述べている。保育の場で主体として生きている保育者が書くエピソード記述は、保育中に心に残った保育者自身の意識体験を忠実に描くことである。そこに自分自身の心の動きと子どもの心の動きを描き出しているエピソードの背景からエピソードに対する考察までを含めて、一つの文脈として他者(同僚ら)と共有することになる。このことから、A保育所は、新任保育者が保育の振り返りをして、組織の中で、保育や子どもについて、より深く理解していくことが大きな目的であるとしている。しかし、毎日の煩雑な保育の中では、実際は、リーダーを始め、諸先輩から保育の指導や助言が適時にできないことが多いことも事実である。そのような日常にあって、新任保育者がこのエピソード記述をおこなうことで、自分の保育の深まりだけでなく、それを伝えた先輩から、主任から、園長から保育に対

*非常勤講師

しての考えを聴くことができる。疑問点があれば、指導や助言をしてもらうこともできる。毎日書き続けることは、大変であるが、保育の一場面を切り取って振り返ることで、自分の保育や子ども理解が進むのではないかという意図で行われている。新任保育者のエピソード記述から、新任保育者が、どのような保育場面を切り取って記述し、子どもや保育の理解につなげているのか、その場面や対象児に何らかの傾向があるのかを探ることにより新任保育者の育成について考えたい。

2. 方法

愛知県内の民間A保育所における新任園内研修の一環であるエピソード記述から、振り返りを行う。尚、A保育所は、0～6歳までの110名定員の園である。

（1）分析対象

2011年～2014年の4年間に着任したそれぞれの新任保育者の記録を対象とした。1日当たりA4版用紙1枚の記録を原則とし上司への提出を求めたが、あくまで推奨であり義務ではないため、この期間に書かれた記録の枚数は個人によって異なる。

BとC保育者、DとE保育者は同一年に就職した。

表1 分析対象者

対象保育者	新卒時対象クラス	記録枚数	記録期間
A	0歳児 13名	151枚	8／5～3／30
B	2歳児 18名	169枚	7／30～3／30
C	1歳児 17名	157枚	7／31～3／29
D	2歳児 19名	158枚	6／3～3／31
E	0歳児 13名	178枚	6／3～3／31
F	2歳児 18名	88枚	6／30～3／27
計	98名	901枚	—

（2）エピソード記述内容

記述する内容は、「一日の中で困ったことやうれしいこと」など印象に残っていることを自由に書くよう求め、「日付」「背景」「題名（自分で思い思いにタイトルを付ける）」「エピソード」「考察」「疑問に思ったこと」の6項目を立てることを求めた。「疑問に思ったこと」については、特別になければ記載がなくてもよいとした。クラスリーダー、主任、園長からの「返答欄」を下段に設けた。なお、本論では「エピソード」の記述部分を主たる分析対象とする。

（3）保育の概要

エピソード記述を行ったA保育所の3歳未満児クラス保育の概要を示す。

①デイリープログラム

A保育所3歳未満児のデイリープログラムは表2の通りである。

表2 デイリープログラム

時 間	活 動	
7:00～8:30	順次登園 (延長長時間保育)	登園者数により、園全体合同1クラスから3歳未満児以上児2クラス、のちに0歳児のみ、1・2歳合同1クラスにしながら保育
8:30～	クラス別保育	9時までに園児が順次登園
8:45～	朝のおやつ、排泄	
9:20～	外遊び・室内遊び・散歩	基本的には園庭で外遊び
10:20	入室、手洗い・排泄 室内遊び	入室後は、順次排泄に誘う。 給食の準備を進める
11:00頃	給食	0歳児クラスは早めに給食を始める
11:30	午睡準備 排泄、着替え 午睡	給食が終わった子どもから、午睡準備を進めていく。 発達段階や子どもの意欲によって、トイレットトレーニングや着替えを自分でできるように援助していく
14:30	起床 排泄、着替え	
15:00	おやつ	
15:30	外遊びまたは室内遊び 排泄	3歳以上児も園庭にいて混じって遊ぶ。
19:00	順次降園 (長時間延長保育)	朝の時間とは反対に、降園者数により、クラス別保育から、次第に合同保育にしていく。18:30からの延長保育では3歳未満児や以上児も一緒に1クラスになる。

②保育者の勤務形態

園児は、保護者の就労状態、家庭の事情により、順次登園降園をする。園バスは持たず、保護者が直接送迎する。12時間開所のため、クラスの子ども達が揃うのは朝の9時となる。帰りは夕方になる午後3時半までである。保育者は、園児数により、細かな8パターンの時差出勤になっている。8週間で1クールとしている。1週間交替のローテーション勤務の時もあれば、8週間連続同じ勤務形態の時もある。朝の開園から8時半まで、夕方の午後5時以降降園までは自分のクラスでの保育とは限らず、他のクラスの保育を行うこともある。また、勤務形態により、クラスの子ども達より遅く出勤することもある、早く退勤することもある。土曜日でも開所のため、勤務の時もある。土曜日は出席人数が少ないため、6学年が縦割りの1クラスになる。土曜日に出勤した場合は平日に公休日がある。

(4) 分析対象に対する倫理的配慮

対象保育者に、エピソード記録を研究以外に利用しないことを説明の上、提供を受けた。

エピソードに登場する子どもが個人として特定されないよう、記録年については明記しなかった。

3. 結果

分析対象となった全エピソードを5名**で分担し、1人の保育者のエピソードについて2名

**名古屋女子大学 総合科学研究所 プロジェクト研究メンバー

でダブルチェックしながら分析した結果を以下に示す。

（１）記録場面

保育者がどのような場면을記録に取り上げているのかを表3にまとめた園児の一日を遊びの場面と生活の場面に分けた。さらに遊びを室内・戸外・集団場面の3つに分けた。また、集団場面は、クラス全体で同じことを楽しむ時間とし、紙芝居や絵本の読み聞かせや誕生会・プール遊びなども含まれる。生活の中の全般は、特定の場面だけでなく、一日の様子、最近の様子などについての記述のものである。移動切替は、戸外遊びから入室する場面だったり、給食から着替えなど次の活動場面に替わったりするところである。

表3 選出記録場面

保育者	遊 び			生 活									
	室内遊び	戸外遊び	集団場面	全般	朝	移動切替	排泄	給食	着替え	午睡	おやつ	夕刻	その他
A（0歳児）	56.6%	7.9%	0.7%	2.0%	4.6%	2.6%	3.3%	7.2%	0.7%	9.9%	2.6%	2.0%	0.0%
E（0歳児）	36.7%	21.9%	4.7%	7.7%	0.0%	0.6%	3.0%	18.3%	0.0%	5.3%	1.8%	0.0%	0.0%
C（1歳児）	36.7%	36.3%	0.0%	12.8%	1.3%	6.4%	5.7%	5.7%	1.9%	3.8%	5.1%	2.5%	0.6%
B（2歳児）	27.2%	17.0%	3.4%	2.0%	3.4%	6.8%	10.2%	9.5%	3.4%	11.6%	4.1%	1.4%	0.0%
D（2歳児）	27.6%	21.8%	1.3%	12.8%	1.3%	6.4%	2.6%	4.5%	2.6%	5.8%	8.3%	4.5%	0.6%
F（2歳児）	33.3%	29.9%	14.9%	5.7%	0.0%	3.4%	2.3%	4.6%	3.4%	2.3%	0.0%	0.0%	0.0%
平 均	35.5%	22.0%	3.3%	5.3%	1.8%	4.4%	4.4%	8.8%	1.8%	6.7%	3.9%	1.8%	0.2%
	60.8%			39.2%									

どの保育者もエピソード記録場面の半数以上が子ども達の遊びの場면을記述している。選出する場面に保育者間の違いは次のようである。A保育者（0歳児クラス）は、室内遊びが半数以上、B保育者（2歳児クラス）は排泄や午睡場面、C保育者（1歳児）は戸外遊びや生活全般が多い。D保育者（2歳児）も全般が多いが、生活の中のおやつや夕刻が多い。E保育者（0歳児）は、給食の場面の記述が多い。F保育者（2歳児）は集団場面が多い。

移動切り替えの場面の取り上げがB（2歳児）・C（1歳児）・D（2歳児）保育者が共に6％台であった。移動の切り替えの難しさを上げたのが下記のエピソード例1である。

エピソード例1

午前中、戸外遊びから室内に戻った時に、Zに私が「おしっこ行こうね」と誘った時に「イヤー」や「行った。行った。」と泣いて怒り、床に倒れてしまった。Zをだっこすると降ろして欲しい姿があり、

降ろすと泣いて私に叩いてきたり、と怒った表情をしている。私は外にいる子どもを室内に入ることを見せに行きため、ZはG先生に抱っこしてもらおうと落ち着いた姿になり、排泄しに行った。

また、下記の例2のように、エピソードを一場面だけで切り取るのではなく、いろいろな場面であったり、最近の様子であったりと長い時間でその子どもを連続的に見ていることがわかった。特に気にかかる子どもがいるとき、継続的にその子どもを観察して理解しようとしていることがわかる。

エピソード例2

きょうXが久しぶりに園に来た。私はD勤務（遅番）で9時半から部屋に入るとXは眠っていた。少し遊んでいると起こす時間のようにXを起こした。Xは起きた後、しばらく抱っこされても泣いていておむつ替えて気持ちが落ち着いたようで、そこからは一人で遊び始めた。しばらく経つと目が合うと笑ってくれたり、少しずつ、いつものXに戻ってきたのかなと感じた。午睡のとき、Xは午前寝をしていたので、眠くないようで保育者の給食を食べている所に入ってきた。最初は隅で様子を伺っていたがXの方を見るとケラケラ笑ったり、物を指さして伝えてくれたり、保育者の方へ寄ってきてくっついてみたりをしており、私もいつものXだという気持ちが嬉しくなった。保育者が給食を一口食べるたびにケラケラ笑っており、とても嬉しく感じた。（ ）内は筆者が追記

（2）対象児

子どもたちは、様々な子どもや大人と関わっているが、エピソードでは一人についてのみ記述するものもあれば、複数の子ども達との関係の中で記述したものと様々であった。それを整理したものが表4である。

表4 選出対象児

保育者 対象児数	A保育者	B保育者	C保育者	D保育者	E保育者	F保育者	合計
複 数	63.6%	78.7%	83.4%	60.8%	44.4%	70.5%	66.3%
一人のみ	36.4%	21.3%	16.6%	39.2%	55.6%	29.5%	33.7%

E保育者を除いてほとんどの保育者が、半数以上のエピソードに複数の子どもを登場させていた。記録期間の前半と後半では後半になるにつれ、友達関係が深まるため、登場人物が複数のエピソードが増えていくと考えたが大差はなかった。

0歳児担当のE保育者のみ、対象児一人のみがエピソードの半数を超えていた。

（3）中心の対象児の偏りの有無

次に、エピソード対象となる子どもについて、自分のクラス全員の子ども達を平均的にみているのか、偏りがあるのかを調べたのが表5である。

中心の対象児の決定については、まずタイトルに個人名が示されている場合はその人物を中心の対象児とした。例えば「Xくんの甘えたい気持ち」というタイトルのエピソードでは、X児を中心の対象児とし、「走りまわるYちゃんとZちゃん」と言うタイトルのエピソードではY児とZ児の2名を中心の対象児とした。タイトルに個人名がなく、エピソードに1名のみ登場している場合はそのまま中心の対象児とし、エピソードに複数名登場している場合、背景に書かれている個人名を参考にして中心の対象児を決定した。

中心の対象児として取り上げられた子どもには1エピソードに対して1点とした。1エピソードでの中心の対象児が1名の場合のみは1点、複数名の場合は全体で1点（二人の場合には0.5点ずつ、4人なら0.25点ずつ）とし、各児の合計点数を全エピソード数で除いたものを取り上げ率とし、取り上げ率の高い順に示した。その他の欄には、他クラスの子どもについてのエピソードの割合を示した。

表5 対象児エピソード取り上げ率

保育者 対象児	A 保育者	B 保育者	C 保育者	D 保育者	E 保育者	F 保育者
子ども 1	18.1%	10.1%	15.6%	27.8%	11.0%	13.5%
子ども 2	13.0%	10.1%	14.2%	10.8%	9.4%	10.1%
子ども 3	10.2%	9.2%	10.5%	7.0%	9.4%	8.4%
子ども 4	9.3%	8.2%	9.1%	6.3%	8.6%	8.0%
子ども 5	6.4%	7.8%	6.9%	6.0%	8.4%	8.0%
子ども 6	5.7%	7.5%	5.3%	5.7%	8.1%	6.1%
子ども 7	5.6%	7.2%	5.1%	4.4%	6.7%	5.5%
子ども 8	5.2%	7.1%	4.9%	4.4%	6.6%	5.5%
子ども 9	4.4%	4.7%	4.5%	3.8%	5.9%	5.1%
子ども 10	3.7%	3.8%	4.5%	3.8%	5.7%	5.0%
子ども 11	3.2%	3.6%	3.8%	3.2%	4.4%	4.4%
子ども 12	3.0%	2.3%	3.0%	2.8%	3.9%	4.6%
子ども 13	1.0%	2.0%	2.9%	2.5%	3.9%	3.8%
子ども 14	—	2.0%	2.9%	1.9%	—	3.6%
子ども 15	—	1.9%	2.7%	1.9%	—	3.4%
子ども 16	—	1.5%	2.5%	0.6%	—	2.7%
子ども 17	—	1.2%	1.6%	0.6%	—	1.1%
子ども 18	—	0.9%	—	0.6%	—	1.1%
子ども 19	—	—	—	0.6%	—	—
クラスの子 どもの合計	88.7%	91.2%	98.4%	94.9%	91.9%	100%
他クラスの子 ども	11.3%	8.8%	1.6%	5.1%	8.1%	0%

取り上げられた子ども 1 から 5 までの子ども達、ほぼ 5 位までが合わせて、5 割を占めることがわかる。また反対に、ほとんど登場してこない子どももいる。全体の子どもの見ようとは思うものの、やはり、見方に偏りがある。D 保育者については、子ども 1 がエピソード中の 27.8% と全体の 4 分の 1 に登場していることがわかる。下記の例 3 は、D 保育者のエピソード 1 回目に登場する子ども 1 のエピソードである。

エピソード例 3

戸外遊びから帰ってきて新幹線（玩具）やままごとで遊んでいた。Z（子ども 1）は赤いお盆をもって遊んでいたが、少しの間、床に置いて違うことをしていた。帰ってきた Z は同じ赤いお盆に新幹線を乗せて遊んでいた Y の姿を見つけるなり、「それ Z の（もの）！」と言って奪ってしまう。Y はとても驚いた様子だったが、取り返そうとせず、泣くこともしないで、新幹線を持って、X・W の方へ向かい、「入れて」と言ってままごとに参加していた。Z が使っていたお盆は違うところにあったため、Z を呼び止めて「Z ちゃんが使っていたお盆はあれだったんじゃない」と声をかけると少し悩んでいた、「Y ちゃんに返しておいで」といって Z を Y の方へ向かうようにした。Z はお盆を投げるようにして Y に返したため、「Z ちゃん、それはおかしかったよ。Y ちゃん、びっくりしたし、嫌な気持ちになったよ。」と G 保育者が入って伝えてくれた。しばらくは、泣いていた Z だったが、しばらくしてしっかりと向き合った後に切り替えると、V とごっこ遊びを始めていた。（ ）内は筆者が追記

(4) 保育者の対応

エピソードで記述している場面は、保育者自身が関与し対応したことについて書いていることが多かった。上記例3のようにクラスの他の保育者が対応している様子も含めて書かれている。また下記の例4のように保育者の対応でなく、一步下がって子どものやり取りを見守っているエピソードであったり、例5のように保育者自身は登場せず他の保育者の対応もある。

エピソード例4

Zが木製遊具の中で遊んでいると、Yが遊具の周りを伝い歩きでぐるぐる回っていた。Zが遊具の穴から顔を出すとYが「キャッキャッ」と声を出して喜んでいて、Yが喜ぶ姿を見て、Zは何度も穴から顔をのぞいていた。二人とも満面の笑みで遊んでいた。

エピソード例5

G先生とW、X、Y、Zたちがおもちゃをマイクに見立てて歌を歌って遊んでいた。「アンパンマンの歌がいい」や「トッキュウジャの歌」と子どもたちから歌いたい歌を提案して歌手になりきって歌っていた。途中天気予報や休憩時間やシャワータイムなど子どものいったことや声掛けによってごっこ遊びを楽しんでいた。

これらのように場面によっては、保育者がいない子どもだけの場面であったり、先輩の保育者の対応だったり、自分と先輩との対応場面であったりする。その割合を記述したものが表6である。

「保育者自身一人に対応している」場面のエピソードが平均78%とほぼ8割近くを占めている。とりわけB保育者は9割を超える割合で、「自分一人に対応している」場面を記述している。反対にA保育者は他の保育者のみが4%、「対応保育者なし」が25%になっていて自分の保育だけでなく、他にも目を向けていることがわかる。F保育者についても、A保育者と同様に「対応保育者なし」が25%と高い率を占めている。A・C・E保育者とも「他保育者のみ」で対応している様子もエピソード記述の中に3～4%見られた。受け持ちの子どもの年齢の違いによる差は見られない。

表6 保育者の対応

保育者	対応			
	保育者自身	保育者複数	他保育者のみ	対応保育者なし
A保育者	64.9%	6.6%	4.0%	25.0%
B保育者	93.8%	1.1%	1.1%	3.9%
C保育者	75.8%	5.7%	3.2%	15.3%
D保育者	78.1%	21.9%	0.0%	0.0%
E保育者	77.2%	10.1%	2.5%	10.1%
F保育者	73.9%	1.1%	0.0%	25.0%
平均	78.0%	8.3%	1.9%	11.8%

4. 考察

（1）記録場面について

年齢的に、0歳児は、初めての給食へのなじみ、離乳食から幼児食への移行、1歳児は0歳児に比べて自分で動けるようになり、戸外遊びをたっぷり楽しむ。2歳児は自立に向けての生活も増え、自分の意志がはっきりしてくる時期でもある。成長を感じながらも悩んだりすること多い生活場面での誘導や指導があるのだろう。毎日の保育の中でどの場面をエピソードとして記述していくかは、子どもの成長発達課題における保育の流れと関係があるかと想定した。

しかし、発達の差により、生活や遊びの時間は異なるのだが、表3の結果のように担当する子どもの年齢による違いはなく、印象に残るエピソード場面が保育者個人によって異なるようである。そこで同じ2歳児保育者であるB・D・E保育者について、どの場面のエピソードが多いかを見ていくと、他の2名の保育者に比べてB保育者は排泄の場面、D保育者はおやつの場面、F保育者は集団場面が突出している。これらのエピソード例を次に記す。

エピソード例6（B保育者）排泄場面

給食後の排泄の時の出来事でした。私がZに「おしっこ行こうか？」と誘うとすぐに来て、排泄をしていました。私が「今日のおうどん、おいしかったね！うどん好き？」などと声をかけ、やりとりを楽しみながら排泄をしていました。私が「出た？」と聞くと「うん！出た」と言い、拭かずにパンツとズボンをつけて私のところまで来てくれました。私は「あれ？」と思い「Zちゃん、拭いてきた？」と聞きました。すると、「ううん」と首を横に振りました。自分で拭くのが嫌なのかと思い、「自分で拭くのが嫌だったの？先生がやってあげようか？」と言ってもかたくなに嫌がるので、どうしようか困ってしまいました。私が「おしっこしたら、ちゃんと拭かないと、バイキン入ってきてい痛くなっちゃうよ。」と言ったり、やり取りをしてもダメでした。最後に、「そっか。今日は嫌なんだね？いつも、お家でも拭いていないの？」と聞くと「うん。」と言っていたので、私は「いつも、拭かずにそのままなのかな？」と思い、心配になりました。

エピソード例7（D保育者）おやつ場面

朝おやつを食べている時のことです。いつも、牛乳とお菓子を朝のおやつとして食べていますが、この日はお休み（する子）が多くおやつも、牛乳もおかわりできる位余っていました。Zは、牛乳を飲み切っていない内から「おかわりください」と言ってお菓子のお替わりを求めています。なので、「牛乳飲んでからにしようね。Zちゃんのお替わりもあるから、大丈夫だよ」と声をかけていました。牛乳を飲んだので「全部飲んだんだね。えらいね。お替わりおまたせ、どっちにする？」と言って入れ物を差し出すと葉っぱのような形のビスケットとおせんべいと迷いながらもZは自分でおせんべいを選びました。そして、あっという間に食べるとまたすぐに「おかわりください」と言ったので、「おかわりは1回だよ。お友達も食べたいからね。」と声をかけましたが、「いやだ.. だってサンドイッチのも食べたいんだもん。」ともう一種類も食べたいことを言いましたが、「一人1回だからね。みんなもそうだよ。」「牛乳のお替わりならあるよ。」「お給食いっぱい食べようね。」などと伝えましたが、ずっといやいやと言って涙も浮かべていました。しばらくしても泣きやまなかったZを一回抱っこして、きちんと話をしました。すると、泣き止んで「牛乳が飲みたかった..」と言ったので、牛乳のお替わりをすると、さっと口拭きタオルを片付けに向かう姿がありました。

エピソード例8（F保育者）集団場面

戸外遊びから部屋に戻り、絵本を読む時間も終わり、片付けをして紙芝居を読もうと思い、手遊びを始めた。Z以外の子どもは平均台（ベンチ）に座って手遊びをしていた。Zに「紙芝居、始めてもいい？」と聞くと「いいよ」といったので紙芝居を読み始めた。紙芝居を読んでいるときもZは、一人絵本を見ていた。その姿を見てYはZに「これも読む？」と絵本を1～3冊くらい持ってZのもとに置き、それをYは何度か繰り返して絵本がZの周りにいっぱいになっていた。紙芝居を読んでいる途中に「後で片付けてね」と声をかけるとZは「うん」というていた。紙芝居が読み終わった後にZに、「絵本もっと読んでいたかったの？」と聞くと「うん」と言っていた。YとZは二人で床にあった絵本を片づけた。

上記のエピソード例6・7・8を読むと、場面は違うものの、2歳児の発達の特徴である自我の拡大による自分で決めたい思いと保育者のこうあってほしい思いのぶつかり合いが共通して、それぞれのエピソードに綴られていることがよくわかる。「排泄後は女兒は紙で必ず拭かねばならない。」「お替わりは全部食べてから、一人1回のみでなければならぬ。」「予め決めた生活の流れに沿って紙芝居を読まねばならない」といった保育者の「ねばならない」という事項が強くなり、今そう思えない子どもの思いとでぶつかり合うのではないだろうか。従って、いつもその場面でぶつかり合いになってしまい、自分にとって苦手意識のようなものが生じ印象に残りやすい場面となるのかもしれない。

次に移動切り替え場面の取り上げがB・C・D保育者の3名が共に6%台となっていた。F保育者は、移動切り替えが3%台であるが集団場面は14.8%である。この4名は1歳以上児担任である。前出の例1は2歳児クラスのエピソードである。戸外から室内へ入室したものの、給食前の排泄に誘おうとしても、子どもの気持ちの切り替えがうまくいかず、途方に暮れている姿が見えてくる。そして、バトンタッチした先輩の保育者が難なくこなしてしまう。自分ではうまく対応しきれなかった様子がわかる。集団としての行動が増えてくる1歳以上児の生活（戸外から部屋へ、排泄から午睡へ、みんなで紙芝居を見るなど）の場面で、まだ次のプログラムのために自分の気持ちを切り替えられない子どもへの言葉かけや働き掛けといった誘導に難しさを感じるのだろう。なおここに登場する子ども達はいつも特定の同じ子どもばかりということではなかった。

また、保育者は日々の生活のなかで、色々な場面から、一人一人の子どもを理解しようとしているのだが、新任保育者は、時には生活場面の切り取りではなく、一人の子どもの姿や内面に注目しながら、気にかけてながら、の継続した時間の中でのその子どもの姿をとらえて理解しようとしていることがわかる。以下は、ある保育者の一人の子どものみについての一日を振り返ったエピソード例である。

エピソード例9

朝、私が保育に入るとZがG保育者を指さして泣いていました。G保育者に抱っこしてもらっても、泣きやみませんでした。おやつ後も、「だっこ」と言って泣いていましたが、抱っこしてもグズグズで泣いていました。プール遊びでは、初めは少し水で遊んでいましたが、友達が水をバシャバシャした時にはねた水がお腹につき、泣き出してしまってから、ずっと「だっこ」と言っていました。抱っこをしてもやはり泣いてしまったり、水で自然に遊べるよう水遊び用の玩具に水を入れてみせたりしても「いや」と言ってグズグズしていました。夕方、保育室で遊んでいる時もグズグズしながら私の膝に座っていました。ブロックで遊んでいたのですが、Zの近くにYとXがいて、Xがブロックを積み遊んでいました。すると、

Xが作ったブロックがワニに見えてXが自分で「わに！」「わに！」と言っていました。Yが持っていた本にも、ワニが載っていて、Yが「ワニいた！」と言って絵本を見せてくれました。すると、Zも「わに、わに」と嬉しそうに言ったり、Yが持っている絵本のわにを指さしたりしていました。その後は、気に入ったブロックを持って、楽しそうに保育室を歩き回ったり、車の玩具で友達と一緒に遊ぶ姿も見られました。

このエピソード例の背景の中でも、C保育者はZの最近の様子についても触れていて、気にかけている様子がわかる。ちょっとしたことから、気持ちが切り替わったのだが、朝から夕方までのZの様子を振り返りながら、記述している。

（2）中心の対象児について

次に、抽出された数が多い子どもの上位1位から5位までの子どもについて、細かく見てみると、トラブルが多かったり、気持ちの切り替えが難しい子どもであったり、のちに個別支援を必要とする子どもであったりと、例10のように対応が何かしら難しい子どもであることがわかる。

保育者は自分が何とか対処しようとしても、うまくいかなかった場面を振り返る。ここで、Zの気持ちはどうだっただろうか。その気持ちをわかっていたのかななどを思い起こしてみる。先輩諸氏の助言をもらい自分が気づかなかったことを学ぶ。ここにエピソード記述の意味があるように思う。したがって、どうしても、目が離せない状況がある子どもには、やはり注目せざるを得ない状況なのだろう。これは新任保育者に限られたことではない。（神田 2007）

しかし、エピソードに書かれる内容は、このように否定的な困ったことばかりでなく、例11のように嬉しい記述もある。

エピソード例10（登場人物 XもZもトラブルが多い子どもである。）

Zがピンクマットの上でごろごろしていた（午睡明け）Yもマットの上でごろごろしていたかったのかマットの上に登ってきた。すると、Zはいきおいよく身体を起こし、Yのところまで行き、Yを押した。Yは押されたのがいやだったのか、Zの顔を思い切り引っ掻いた。Zは大泣きした。しかし、Yはそれでも気持ちが収まらなかったのか、何度も引っ掻こうとした。

【その5日後】

エピソード例11（登場人物 XもZもトラブルが多い子どもである。）

午睡前の時間、ZとWがノンタンの絵本をもってソファの上に座っていた。2人は互いにノンタンの絵本をもって満足しており、顔を見合わせては、ニコニコと笑い合っていた。その様子を遠くのほうから見ていたXは、本棚のところまで行って、ノンタンの絵本を探し始めた。そしてZとWの間に割り込んでいった。ZとWは驚いた表情をしたが、Xが「ハッハッハッ」と声を出して満面の笑顔で笑うと、2人の表情もパツと明るくなりXはいいよと言ってXを受け入れた。この後、3人は寝転んだりマットの上でゴロゴロしてたのしくやりとりしていた。

ここでの振り返りの中で、保育者はZが怒ってしまうかなと不安に思っていたと記述していた。5日前のエピソード例10だけでなく、それ以前のエピソードの背景の中で、Zが、玩具や場所の取り合いでトラブルになることがたびたび書かれていた。そういったトラブル回避のため、子ども達のやり取りをじっと見ていく中で、子ども同士のやり取りに、友達の受け入れができるようになったことに、はっと気づかされた。子どもを大変な子と決め付けた見方しかし

ないのではなく、この子にはこんなおおらかな面もあるのだ、やさしい面もあるのだといった多角的な子どもの理解ができていることがわかる。

対応の難しさに、日々悩まされるが、一日の振り返りの中で、なぜ、そういうことが起こったか、対象となる子どもの思いはその時、どんな思いだったのか、どうしていくとよかったかをじっくり考えていく機会になっている。そして、否定的な場面ではなく、子どもの成長している場面にも気づくことができ、それに気づいた喜びと共に他の保育者にも共感してほしいと思って記述しているのであろう。

（３）保育者の対応

エピソードは保育の振り返りであるが、保育者の保育を振り返る着眼点に個人差がみられるものの、エピソード記述の中で、保育者が自分の保育を振り返っている記録がほぼ８割あった中で、自分の保育だけを振り返るのではなく、先輩の保育であったり、保育者の対応を含まない子ども達だけのやり取りにも目を配って保育していることが表６から分かる。

エピソード例４のように、何気なく先輩が子どもたちと楽しそうに遊んでいる姿を観察して、保育者が自ら楽しそうにしているとたくさん子ども達が集まってくること、その中で一緒にイメージを膨らませていることなどを学んでいる。また、例５では、子ども達の楽しそうな姿が目に入り、観察している。この例５は０歳児の担当Ａ保育者ものであるが、０歳児であっても、子どもたちの表情やしぐさから、子ども同士の関係の芽生えを見ることができている。ここに「私は」という保育者の主語はないのだが、保育を学んでいくには、子どもたちの様子を客観的に見る「目」、先輩の保育を見て自分との違いに気づき、それを自分の保育に取り入れようとする「姿勢」も保育者としての学びには大切なことだろう。

また、保育者は子ども達とのやり取りから保育者としての喜びを感じることもできている。下記の例１２である。

エピソード例１２

朝私が保育室に入ったときのエピソードである。私が「おはようございます」と部屋に入るＰ、Ｑ、Ｒが満面の笑みで私のところに近づいてきた（歩いてきた）私はこの時子どもがピカピカした笑顔で。駆け寄ってきてくれたことがとてもうれしかった。一人一人にＲちゃんおはよう！Ｑちゃんおはよう」とあいさつをしていった。子どもたちが私を歓迎した訳ではないと思うが、私は幸せな気持ちになった。

子どもの思いがわからなかったり、どう対応していいかわからなかったり、うまくいかなかったりと戸惑うことも多い中で、例１２のように、朝の時間帯、子ども達が自分を見つけると飛び切りの笑顔で駆け寄ってくれた時、自分を慕ってくれると十分感じられたこの瞬間こそ、新人保育者にとってはこの上ない喜びであろう。こういう積み重ねが保育者としての自信ややりがいにつながっていくと考える。

５ まとめと今後の課題

新任保育者６名の記録した保育エピソードを検討した結果、エピソードに書かれている内容や保育のとらえ方やフォーカスの仕方には、受け持ちの年齢の発達課題や保育者個人の差が見られた。また、対応が難しい子どもは、記録の対象になることが多かった。

自分の保育の振り返りだけでなく、他の保育者の保育や子どもの育ちにも、目を向けていることがわかり、それが保育の広がりや深まりにつながる事が予想される。

以上のような新任保育者の保育の振り返りを育成につなげていくためには、多くの課題があると考えられる。

大宮 (2006) は「保育者と子どもの意図や期待がうまくかみ合っている肯定的関係は自然に簡単につくられるものではない」として、イギリスの研究を紹介している。子どもの心の動き、育ちをとらえていくには、その瞬間ではなかなかわかりにくい。新任保育者ではなおさらであろう。振り返りながら、助言をもらいながら、その子の思いが見えてくる。何度も同じ子どもについても振り返りながら、その子どもを理解しようとする姿勢が大切なのだろう。保育の中では、自分の思いと子どもの思いのぶつかり合い、子ども同士の連発するトラブル等で保育の困難感を感じる。時には怒りもある。高橋 (2011) は、保育者の「沸き起こる感情を押さえ込むのではなく、その感情をうまく管理していく術を身につけ、プラスの感情労働」の必要性を述べている。エピソード記述という一日の振り返りの中で、じっくり自分の感情を整理していくことができ、自分の感情を管理する力が養われていくのだろう。

しかし、新任保育者だけの振り返りの力だけではなく、先輩、主任、園長の助言も大きな力になっていくと思われる。助言を通して、園の保育を伝えていったり、保育の喜び・苦しみを共感している。仲野・田中 (2009) によれば、経験のある保育者が若い保育者に保育を伝えるためには、日常的に省察できる環境、先輩保育者と若い保育者が一対一のやり取りを丁寧に重ねることとしている。エピソード記述を通して、ある程度は達成していると思われるが、提出したものに対しての意見の重なり合いは不十分である。先輩保育者と相互に応答していくからこそ、保育が深まっていくのだろう。今後はエピソード記述について、皆で話し合う機会を持ちながら、新任保育者の言葉による受けとめ、共感やアドバイスを行うことが望ましい。研修の中で、振り返りだけではなく、藤森 (2001) のいうように、目の前の状況を見抜き、誰がどんなことを必要としているかを判断する力を育成したり、子どもと対面した時の応答や援助の在り方 (宮原ら 1997, 山口 2014) についても具体的に学ぶことにつなげたい。

新任者研修の一環として、半年以上の継続で毎日のエピソード記述を書くという作業は大変なことである。しかし、それを続けていくことで、学生であった自分が保育の場に身を置き、流れゆく時間の中で立ち止まり、エピソードを書くということで保育の場を深く振り返っていく。そういった中で、鯨岡 (2009) がいう「自分が主体として保育の場で生きていることが実感できる」のであり、「保育者アイデンティティ」を形成していくのであろう。

参考・引用文献

- 1) 秋田喜代美 2000保育者のライフステージと危機—ステージモデルから読み解く専門性 (特集 保育者の成長と専門性), 発達, 83, 48-52
- 2) 大宮勇雄2006保育の質を高める—21世紀の保育観・保育条件・専門性— ひとなる書房
- 3) 神田英雄 2007 保育に悩んだときに読む本 ひとなる書房
- 4) 鯨岡峻 2009 エピソード記述を通して保育の質を高める (保育フォーラム、保育の質を高める記録) 保育学研究, 47-2, 237-238
- 5) 鯨岡峻2015a 保育の場で子どもの心をどのように育むのか—「接面」での心の動きをエピソードに綴る—, ミネルヴァ書房
- 6) 鯨岡峻 2015b 日本臨床心理士会第11回全国大会公開講演要旨 エピソード記述を通した子ども理解のあり方—子どもの育ちを支える大人のこれからの課題—

- 7) 鯨岡峻・鯨岡和子 2009 エピソード記述で保育を描く ミネルヴァ書房
- 8) 高橋真由美 2011「感情演技をしていることに気づかない保育者たち」諏訪きぬ監修 保育における感情労働 ―保育者の専門性を考える視点として― 北大路書房
- 9) 高濱裕子 2000 保育者の熟達化プロセス：経験年数と事例に対する対応、発達心理学研究, 11-3
- 10) 仲野悦子・田中まさ子 2009 語りからとらえた新任保育者の成長の契機 岐阜聖徳学園大学短期大学部紀要, 41, 61-73
- 11) 藤森平司 2001 やってあげる保育から見守る保育 学研
- 12) 宮原和子・宮原英種 1997 保育を愉しむ ナカニシヤ出版
- 13) 「保育士の研修体系」検討特別委員会 2007 保育士の研修体系 全国保育士会編
- 14) 山口祐二 2014 チャイルドラインで学んだ子どもの気持ちを聴くスキル ミネルヴァ書房
- 15) 楽天リサーチ株式会社 2015厚生労働省委託事業 保育士が働きやすい職場づくりのための手引き

謝辞

研究の対象として、エピソードを提供することに同意してくださり、協力していただいた6名の保育士の皆様に感謝いたします。

* 本研究は名古屋女子大学総合研究所平成27年度プロジェクト研究「子どもの主体性を尊重した保育実践の研究」の一環である。

